

「考え、議論する道德」の在り方に関する一考察 ——「コミュニケーション的行為理論」及び「ディスクール倫理学」に 基づく「話し合い活動」の視点から——

A Study on “Morality to Think and Discuss”
—— From the Viewpoint of the Diskurs Based on
“the Theory of Communicative Action” and “Diskursethik” ——

栗原 充 司 佐藤 史 人
Mitsuji KURIHARA Fumito SATO
(和歌山県立伊都中央高等学校校長) (和歌山大学教育学部)

2017年9月1日受理

Abstract

In order to realize the realization of moral education and its qualitative change, partial revision of the guidelines for learning guidelines etc. was carried out in March, 2015, and so far “moral time” is newly “special subject morality” It was positioned.

In this research, first, we overview the circumstances of teaching “moral time”, then from the report of “Roundtable on Moral Education Enhancement”, the first time the expression “Special Subject Morality” (tentative name) was used I tried to clarify the position of “special subject morality”.

In addition, we examined the description of “Junior High School Teaching Guide for the Japanese Course of Study : Special Subject Morality” in detail and overview the contents of “Special Subject Morality”, and in the “Morality to Think and Discuss”, “Standpoint and situation In viewing differently, when multiple moral values conflict, encounter a situation where judgment is difficult only by a single moral value, think about how to act oneself from multiple points and multifaceted It is important to deepen their thought by introspecting and deliberating while discussing / debating with diverse others.”

Based on the above, it is based on “the theory of communicative action” and “Diskursethik” of German social philosopher Jürgen Habermas, and is aiming at “discussion activities” for qualitative change to “morality to think and discuss”, and proposed “seven rules of discussion”.

Key words : “Special Subject Morality”、morality、“Morality to Think and Discuss”、subjective、interactive and deep learning (active learning)、the theory of Communicative Action、Diskursethik

1. はじめに

戦後我が国の道德教育は学校教育全体を通じて行うという方針の下に進められてきた。特に、昭和33年改訂の学習指導要領において、小・中学校に各学年週1単位時間の「道德の時間」が設置されて以降は、この「道德の時間」が、各教科等における道德教育を補充、深化、統合するものとして位置付けられ、学校における道德教育の「要」としての役割を果たしてきた。

創意工夫ある優れた実践が行われる学校がある一方で、道德教育、とりわけ「道德の時間」の指導の現状をめぐっては、「歴史的経緯に影響され、いまだに道德教育そのものを忌避しがちな風潮がある」「他教科に比べて軽んじられている」「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例がある」など、

これまで多くの課題が指摘されてきた。

こうした状況を踏まえ、「道德教育の実質化及びその質的転換を図る」ため、平成27年3月に学習指導要領等の一部改正が行われ、これまでの「道德の時間」が新たに「特別の教科 道德」として位置付けられた。

これからの時代を生きる子供たちが、様々な価値観や言語、文化を背景とする人々と相互に尊重し合いながら生きていくことが今まで以上に重要となっていることから、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道德としての問題を考え続ける姿勢こそ道德教育で養うべき基本的資質である」との中央教育審議会答申を踏まえ、答えが一つではない道德的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道德」「議論する

道徳」へと転換を図るものであるといえる。

そこで、本研究では、ドイツの社会哲学者ユルゲン・ハーバーマス (Jürgen Habermas) の「コミュニケーションの行為理論」及び「ディスクール倫理学」に依拠しながら、「考える道徳」「議論する道徳」への質的転換を図るための「話し合い活動」はどうあるべきかについて考察することとする。

2. 「道徳の時間」の教科化の経緯

道徳教育の重要性と課題についてはこれまでも繰り返し指摘されてきたが、「道徳の時間」の教科化の大きなきっかけは、いじめに関する痛ましい事案であった。

第二次安倍内閣に設置された教育再生実行会議は、平成25年2月26日に「いじめの問題等への対応について(第一次提言)」をまとめ、いじめの問題が深刻な状況にある今こそ、心と体の調和の取れた人間の育成の観点から、道徳教育の抜本的な充実を図るとともに、新たな枠組みによって教科化することを提言した。

この教育再生実行会議の議論を受けて設置された「道徳教育の充実に関する懇談会」では、我が国の道徳教育のこれまでの成果や課題を検証しつつ、「心のノート」の全面改訂や教員の指導力向上方策、道徳の新たな枠組みによる教科化などについて幅広く検討を行い、同年12月26日に、「今後の道徳教育の改善・充実方策について(報告)～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」として取りまとめ、道徳教育の抜本的な改善を実現するため、道徳教育の要である「道徳の時間」を教育課程上「特別の教科 道徳」(仮称)として位置付けた上で、道徳教育の目標や指導方法等についても所要の改善を行うことなどを提言した。

これらを受けて、平成26年2月17日に文部科学大臣から中央教育審議会に対して諮問がなされ、同審議会では初等中等教育分科会教育課程部会の下に道徳教育専門部会を新たに設け、有識者からのヒアリングや審議のまとめ案に関する意見募集なども行いつつ10回にわたる専門的な検討を行った上で、同年10月21日に「道徳に係る教育課程の改善等について」答申を行った。

同答申では、「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」(仮称)として位置付けること、道徳の内容をより発達の段階を踏まえた体系的なものに改善すること、多様で効果的な道徳教育の指導方法へと改善することなどを基本的な考え方とする道徳教育についての学習指導要領の改善の方向性が示された。

その後、同答申に基づいて学習指導要領の改訂が進められ、平成27年3月27日に小学校及び中学校学習指導要領の一部を改正する告示がなされ、小学校では平成30年度より、中学校では平成31年度より「特別の教科 道徳」が設置されることとなった。

3. 「特別の教科 道徳」という位置付けについて

道徳教育の充実に関する懇談会が取りまとめた報告の中で、初めて「特別の教科 道徳」(仮称)という表現が用いられたのであるが、このことについて、同報告では以下のような説明がなされている。

何をもって教科と定義するかについては、現行の教科についてみても、その性質や成立事情は必ずしも一様ではないが、現行制度に位置付けられている教科の多くについては、①免許(中高においては当該教科の免許)を有した専門の教師が、②教科書を用いて指導し、③数値等による評価を行うなどの点が共通している。

「道徳の時間」については、教育課程において教科に位置付けられてこなかった一方で、その特性として、学習指導要領に示された内容に基づき、体系的な指導により道徳的価値に関わる知識・技能を学び教養を身に付けるという従来の教科と共通する側面を有している。

一方で、「道徳の時間」は、人格全体に関わる力の育成という性格に照らし、数値による評価はなじまないことや児童生徒に日常密接に関わっている学級担任を中心に授業を行うことが適切と考えられることなどの従来の教科とは異なる特性があることや、「道徳の時間」は、それ自体としての体系的な教育活動としてだけでなく、学校の教育活動全体を通じた道徳教育の要としての役割も果たさなければならないものであるという他の教科にはない使命も有している。

これらを踏まえ、道徳教育の要である「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」(仮称)として新たに教育課程に位置付けることが適当と考える。

このように、「特別の教科 道徳」においては、教科であることの三つの要件のうち、道徳科の教員免許は想定されていないし、数値による評価も行われないため、従来の教科とは大きく異なる。また、「学校における道徳教育は、特別の教科である道徳を要として学校の教育活動全体を通じて行う」として、これまでの「道徳の時間」を要として学校の教育活動全体を通じて行うという道徳教育の基本的な考え方が引き継がれたことも他教科とは大きく異なる位置付けとなっている。

4. 「特別の教科 道徳」の検討

次に、「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」の記述を中心にその内実を概観することとする。

(1) 目標

学校の教育活動全体を通じて行う「道徳教育」の目標と「特別の教科 道徳」の目標については、「特別の教科 道徳」の目標を「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」として、道徳教育の目標と同一であることが分かりやすい表現に改められた。

(2)道徳性

「特別の教科 道徳」の目標が改善されたことに伴い、「道徳性」と「道徳的実践力」についても改善が図られ、「道徳性」のみとなった。

従来の解釈では、道徳教育の目標である「道徳性」は、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度、道徳的習慣や道徳的行為などからなり、「道徳の時間」の目標である「道徳的実践力」は、人間としてよりよく生きていく力であり、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度を包括するものであるとされていた。

「道徳性」に道徳的習慣や道徳的行為が含まれるのは、それが学校の教育活動全体を通じて行われる道徳教育の目標だからであり、「道徳的実践力」に道徳的習慣や道徳的行為が含まれないとされたのは、それが「道徳の時間」の目標であるからだと考えられる。

しかしながら、こうした両者の関係性が学習指導要領上でも必ずしも明確に示されてこなかったため、「道徳性と道徳的実践力の育成方法は全く異なるものである」「道徳の時間には道徳的習慣や道徳的行為に関する指導を行ってはならない」などの誤解を生じさせ、指導に当たった際の混乱を招いたり、指導の幅を狭めてしまったりした面もあったことから、「道徳性と道徳的実践力は、いずれも道徳的行為を主体的に選択し、実践するための内面的資質・能力を指すものなので、基本的には同じ性質のものと捉えるのが妥当」としたのだろう。

また、道徳性を構成する諸様相である「道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度」が、今回の改訂で「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」に順序が入れ替えられた。

「道徳教育においては、児童生徒一人一人がしっかりと課題に向き合い、教員や他の児童生徒との対話や討論なども行いつつ、内省し、熟慮し、自らの考えを深めていくプロセスが極めて重要である」「指導のねらいに即し、適切と考えられる場合には、道徳的習慣や道徳的行為に関する指導、問題解決的な学習や体験的な学習、役割演技やコミュニケーションに係る具体的な動作や所作の在り方等に関する学習などの指導を、発達の段階を踏まえつつ取り入れることも重要である」といった指摘を踏まえたものといえる。

(3)四つの視点

四つの視点によって内容項目を構成して示すという考え方は従前どおりであるが、「3 主として自然や崇高なものとの関わりに関すること」と「4 主として集団や社会との関わりに関すること」の順序を入れ替え、「A 主として自分自身に関すること」「B 主として人との関わりに関すること」「C 主として集団や社会との関わりに関すること」「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」に改められた。

今回の視点の順序の変更は、自分を中心として、身

近な他者へ、集団や社会へ、さらには人間を超えた生命や自然、崇高なものへと、生徒にとっての対象の広がり即ち整理がなされたものであり、適切であるといえる。

(4)内容項目

内容項目ごとに「自主」「自律」「自由と責任」など、その内容を端的に示すキーワードが明示された。

このことにより、小学校から中学校までの内容の体系的性を高めるとともに、構成やねらいを分かりやすく示して指導の効果を上げることなどが期待される。

(5)問題解決的な学習

生徒の発達の段階を踏まえ、学年が上がって行くにつれ、道徳的価値それ自体の意義や普遍性などについて多様な角度から考えを深めさせる学習へとその内容を発展させていくことが重要で、「考え、議論する道徳」実現のためには、授業の中に「自分ならどうするか」「なぜそうするのか」を考えさせ、自分とは異なる意見と向かい合い議論する場面を設定した問題解決的な学習を取り入れることが重要である。

実際の生活においては、複数の道徳的諸価値が対立し、葛藤が生じる場面が数多く存在する。その際、一つの答えのみが存在するのではなく、生徒は時と場合、場所などに応じて、複数の道徳的諸価値の中からどの価値を優先するかを判断を迫られることになる。

このため、こうした状況に遭遇したときにどのように対応すべきかなどについて、自分の問題として受け止めて多面的・多角的・批判的に考えさせたり、議論や討論させたりするなど、学習が深まるように留意することが必要である。また、問題解決的な学習を行うに当たっては、生徒自身の考えの根拠を問う発問や、問題場面を実際の自分に当てはめて考えてみることを促す発問、問題場面における道徳的価値の意味を考えさせる発問などを工夫することが大切である。

こうした学習活動を通じて、生徒に物事の本質を考え、そこに内在する道徳的諸価値を見極めようとする力を育成することにも通じるからである。

(6)評価

中央教育審議会答申等を踏まえ、「特別の教科 道徳」の評価については、「生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする」とされた。

道徳性の評価に当たっては、例えば、指導のねらいに即した観点による評価、学習活動における表現や態度などの観察による評価（「パフォーマンス評価」など）、学習の過程や成果などの記録の積み上げによる評価（「ポートフォリオ評価」など）のほか、生徒の自己評価など多種多様な方法の中から適切な方法を用いて評価を行い、指導の充実を図ることが望まれる。

5. 考え、議論する道徳

道徳が教科化されるに当たり、「考える」「議論する」というキーワードに注目が集まった。「考え、議論する道徳」とは、一体どのようなものなのか、以下、「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」などから、参考となりそうな記述を抜き出して考察してみたい。(一部省略あり。また、下線は筆者による。)

- ・道徳の時間において、…例えば、善悪の問題も立場によって見方が異なる場合もあることや、自分の思うようにならない複雑で困難な状況に遭遇したときにどのように対応すべきかなどについて、多角的・批判的に考えさせたり、議論・討論させたりする授業を重視することが必要であろう。
- ・同じ事象でも立場や状況によって見方が異なったり、複数の道徳的価値が対立し、単一の道徳的価値だけでは判断が困難な状況に遭遇したりすることも多い。道徳教育においては、…様々な道徳的価値について、児童生徒が発達の段階に応じて学び、理解を深めるとともに、それを基にしながら、…多様で複雑な具体的事象に対し、一人一人が多角的に考え、判断し、適切に行動するための資質・能力を養うことを目指さなくてはならない。
- ・道徳教育においては、児童生徒一人一人がしっかりと課題に向き合い、教員や他の児童生徒との対話や討論なども行いつつ、内省し、熟慮し、自らの考えを深めていくプロセスが極めて重要である。
- ・「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質である」との答申を踏まえ、発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道徳」、「議論する道徳」へと転換を図るものである。
- ・グローバル化が進展する中で、様々な文化や価値観を背景とする人々と相互に尊重し合いながら生きることが一層重要な課題となる。こうした課題に対応していくためには、多様な価値観の存在を前提にして、他者と対話し協働しながら、物事を広い視野から多面的・多角的に考察することが求められる。
- ・将来の変化を予測することが困難な時代には、…自らの人生や社会における答えが定まっていない問いを受け止め、多様な他者と議論を重ねて探究し、「納得解」(自分が納得でき周囲の納得も得られる解)を得るための資質・能力が求められる。
- ・自分ならどのように行動・実践するかを考え、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的諸価値について多面的・多角的に学ぶ道徳教育への質的転換を図る。

これらの記述から、「考え、議論する道徳」においては、「立場や状況によって見方が異なったり、複数の道

徳的価値が対立し、単一の道徳的価値だけでは判断が困難な状況に遭遇した際に、自分ならどのように行動・実践するかを多面的・多角的に考えたり、多様な他者と議論・討論したりしながら、内省・熟慮し、自らの考えを深める」ことが期待されているといえる。

このような「考え、議論する道徳」には、「モラルジレンマ授業」が適していると筆者は考える。

モラルジレンマ授業は、「道徳的価値葛藤(モラルジレンマ)をモラルディスカッション(集団討議)によって解決に導く過程を通して、児童生徒一人ひとりの道徳的判断力を育成し、道徳性をより高い段階に高める」¹⁾ことをねらいとした授業で、生徒は話し合いを通して、道徳的な問題に対する判断の根拠やその時の心情を様々な視点から捉え考えようとしたり、他者の考え方や議論に触れ、自分と違う意見や立場を理解しようとしたりして、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深めることにつながると思うからである。(「モラルジレンマ授業」については、別の機会に論じることとする。)

ところで、今回の道徳の教科化は、道徳教育の実質化とその質的転換を実現するためのものであるが、このことを学習指導要領改訂において提示された資質・能力の三つの柱との関わりという観点から考察する。

道徳教育と資質・能力の三つの柱との関係は、次のように対応するものとして整理されている。

- ・知識・技能⇔道徳的諸価値の理解と自分自身に固有の選択基準・判断基準の形成
- ・思考力・判断力・表現力等⇔人間としての在り方生き方についての考え
- ・学びに向かう力、人間性等⇔人間としてよりよく生きる基盤となる道徳性

更に、各教科の特質に応じた「見方・考え方」は、それぞれの教科等の学びの「深まり」の鍵となるもの、資質・能力の三つの柱すべてに深く関わる各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、「特別の教科 道徳」における「深い学び」の鍵となる「見方・考え方」は、目標として示されている、「様々な事象を、道徳的諸価値の理解を基に自己との関わりで(広い視野から)多面的・多角的に捉え、自己の(人間としての)生き方について考える」ことであるといえる。

すなわち、道徳教育においては、他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を育むため、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考え、議論する道徳」を実現することが、「主体的・対話的で深い学び」を実現することにつながると思える。

6. 「考え、議論する道徳」への質的転換を図るための話し合いのルール

話し合いは、生徒相互の考えを深める中心的な学習

活動であり、「特別の教科 道徳」においても重要な役割を果たす。

生徒一人一人の道徳的なものの見方や考え方が深まる話し合いとなるためには、どのように考え、行動することが正しいのかを、判断の根拠や理由を明確に示しながら自分の考えを述べたり、お互いに意見を交わしたりしながら自分たちで考えていくという視点が重要で、そのためには、「話し合いにおいて必要な技術や技能(たとえば、質問、意見、反対意見、付け足し、賛成意見の取り上げ方、のルールを決める等)」²、すなわち、「話し合いのルール」が必要となる。

そこで、以下、ドイツの社会哲学者ユルゲン・ハーバーマスの「コミュニケーション的行為理論」及び「ディスクール倫理学」に依拠しながら、「考え、議論する道徳」への質的転換を図るための「話し合いのルール」はどうあるべきかを考察することとする。

(1) コミュニケーション的行為理論

ハーバーマスによれば、了解とは、「言語能力と行為能力を備えた主体の間で一致が達成される過程」³であり、この了解過程が目指すのは、「ある発言の内容に対して合理的に動機づけられて賛同するための条件を満たしている了解への到達」⁴である。

ハーバーマスは、「コミュニケーション的行為によって構成的なのは、理由・根拠に関わる批判可能な妥当要求を話し手が結び付けている発話行為だけである」⁵として、コミュニケーション的行為によって、批判可能な妥当要求が不可欠であると考えている。

ところで、どのようなコミュニケーションも、話し手が聞き手とともに何事かについて意思疎通を行うという基本的な構造を備えており、話し手と聞き手の間には三種類の了解の次元が存在している。

たとえば、「今日はきっと晴れるでしょう」と話し手が予測するとき、話し手は今日の天候という客観的世界に起こる事象を話題に取り上げている。

また、「明日君の家に行くよ」と話し手が聞き手に約束するとき、話し手は聞き手との間に二人の約束という社会的世界で生まれる個人間の関係を語っている。

さらに、「歯が痛くてたまらない」と話し手が嘆くとき、話し手の主観的世界に含まれる苦痛という話し手にしかわからない個人的体験を口にしている。

ハーバーマスによれば、コミュニケーション的行為とは、「言語を媒体として相互に自分の主張に関する三つの『妥当要求』(『真理性』、『正当性』、『誠実性』)を掲げ、その了解を求め合う行為」⁶で、三つの妥当要求のうち、『真理性』は、自分の主張が客観的事実に基づいているかどうかに関する要求である。そして『正当性』は、自分の主張が規範的に見て正しいかどうかに関する要求であり、『誠実性』は、自分の主張が誠実に語られているかどうかに関する要求であり⁷、「正当性」が道徳教育にとって重要な部分となる。

ところで、妥当要求が必ず承認されるとは限らない。

「コミュニケーション的行為において合意が成り立つのは、妥協を除けば、ある発話行為で掲げられた妥当要求がすべて受け入れられて、合理的に動機づけられた場合だけである」⁸からで、このことは「妥当要求のうちのどれについても、拒否ないし批判される可能性のあることを意味する」⁹。

妥当要求が拒否または批判されるケースとして、次の例を考えてみたい¹⁰。

夕刊が届いていないか見て来てちょうだい。

ここで、子供が母親の依頼を受け入れた場合、子供は真理性要求、正当性要求、誠実性要求のすべて、すなわち、「夕刊が届けられているかもしれないこと」「新聞受けを見に行くことは家庭内で果たすべき自分の役割であること」「お母さんは本気で私に見に行っていて欲しいと思っていること」を「正しいこと」として受け入れたことになる。

一方で、子供はこの母親の依頼を常に三つのどの局面からでも拒否または批判することが可能である。

というのも、「コミュニケーション参加者は、批判可能な妥当要求を立て、これに肯定／否定の態度決定をし、否定的な態度決定という形で批判されればこれに反論し、……という過程を経てしか了解を達成することはできない」¹¹からである。

その場合、聞き手は話し手に拒否または批判の根拠をあげて説明することになる。

(a) まだ夕刊が届く時刻じゃないわ。

(b) それは私じゃなくて妹の仕事でしょう。

(c) 本当は私に外に出て行って欲しいなのでしょう。

上の例において、(a)は「まだ夕刊が届く時刻ではない」とする真理性要求に対する拒否、(b)は「夕刊を取りに行くのは私の仕事ではない」とする正当性要求に対する拒否、(c)は「母親が真意を隠している」とする誠実性要求に対する拒否である。

ところで、子供の拒否に対して、母親がそれぞれ次のように反論したとすればどうだろう。

(a') あなたには聞こえなかったかもしれないけど、ついさっき新聞屋さんのバイクの音がしたわよ。

(b') さっき、〇〇ちゃん(妹)があなたの代わりに郵便を取って来てくれたのよ。

(c') お母さんはそんなこと思っていないわよ。

(a)と(a')の応酬は、「本当に夕刊が来ているといえるのか」ということを対象とした議論に両者を導く。

たとえば、子供は「お母さんが聞いたのは郵便屋さんのバイクの音よ」と言い返すかもしれない。

両者は自分の考えが正しいということを主張し合う議論の中で、相手を納得させるための根拠を示さなければならなくなるだろう。

(b)と(b')の応酬は、「家庭内における子供の仕事はどうあるべきか」という議論の契機になると考えられ、「姉妹はお互いに助け合うべきである」という規範的な主張が母親からなされることが予想される。

(c)と(c')の応酬は、「母親は本当に真意を隠しているのか」が対象とされ、お互いが思っていることを相手に納得させるような「言い分」のやりとりがなされるかもしれない。

このように、「実際の発話には三種類の妥当性の契機がすべて内在しており、了解が成立するためには、主題として際立たせられたひとつの妥当要求だけでなく、すべての妥当要求の相互承認が必要」¹²となり、「真理性要求と正当性要求に批判が向けられた場合には、話し手は根拠を提出することによって、誠実性要求に批判が向けられた場合には、一貫した行動を取ることによってのみ」¹³、聞き手に対し合理的に動機づけられた合意を取りつけることが可能になるのである。

そして、「妥当要求が聞き手によって即座に承認されれば、そのとき話し手と聞き手の間に了解が成立し、一致が達成されることになる。もし、それらの妥当要求の一つが即座には承認されず、聞き手が問い質してくれば、そのとき話し手は当の妥当要求を実際に立証し、聞き手の承認を得ようと努めることになる。だがその場合、聞き手がどうしても承認を与えようとしなければ、コミュニケーション的行為はそこで中断され、その派生物である戦略的行為への道や、討議(ディスクルス)への道が選択されることにもなる」¹⁴のである。

(2)ディスクルス倫理学

現代社会は、価値観が多様化し、自分とは異なる文化や歴史に立脚する人々とともに、それぞれ異なる意見や考えなどを交換し、正解のない課題や経験したことのない課題を解決していかなければならない関係性が否応なく日常化する「多文化共生」の時代である。

このような時代にあっては、「何が『善い生き方』なのか」は一概には決められない。一定の文化的伝統や慣習に軍配を上げることは、他の伝統や慣習を軽視、ないし抑圧することにつながる」¹⁵からである。

こうして、「絶対的な価値基準はどこにも存在しない」という諦念、それは相対主義と呼ばれる傾向に道を開く」¹⁶ことにつながる。

こうした伝統や慣習の危機を克服するため、ハーバーマスは、ローレンス・コールバーグ(Lawrence Kohlberg)の「道徳的発達」の諸段階」のモデルに依拠し

て「ポスト慣習的道德」という形で提示する。

「ポスト慣習的道德は、もはや特定の慣習が支配していない多元的社会の現状をふまえ、なおかつユートピア的な専制主義にも、なげやりな相対主義にも陥らず、すべての人によって守られるべき普遍主義的な道徳規範として構想される」¹⁷。

彼の提起した構想は、「実践的討議」による規範形成を目指すことから、「ディスクルス倫理学(討議倫理学)」と呼ばれる。

「もはや特定の文化的伝統や慣習に囚われていない道徳は、具体的・実質的な内容をもつことは難しい」¹⁸ため、ポスト慣習的な道徳は、「互いに対立する無数の規範や利害が入り乱れる中で、どれかを特別扱いすることなく、当事者すべてが参加し、納得することのできる普遍的な規範—それは『みんなが従うことのできる実質的な規範は、みんなの参加する話し合い(討議)で決めることにしよう』という、間接的、形式的な規範でしかありえない。人間の善い生き方、正しい社会のあり方を一律に決めることはできない。ただ、それを決めるプロセス(手続き)がどうあるべきかについては、普遍的な原則が成り立つ。これが、コミュニケーションにおいてこそ、平等や自由という人間の道徳的理想が実現されると信じる、討議倫理学の基本的立場」¹⁹なのである。

実践的討議は、私たちの日常生活で行われている話し合いや討論と同じものではない。討議は、葛藤(コンフリクト)の状況で必要となる。

「日常生活におけるコミュニケーションが滞りなく流れている時はいいのだが、いったんきしみが生じると、それまでは背景に退いていた基本的な規範を改めて問い直し、そこから関係者の合意(コンセンサス)を再構築しなければならない。討議は、したがって、日常のコミュニケーションの流れを中断して、規範の次元に戻っていく特殊なコミュニケーション形態である」²⁰。

ハーバーマスは、二つの倫理原則を定式化する。

一つは、「ある規範が妥当するかどうかを議論するため、…その規範に利害関心をもつすべての『当事者』は、対等の立場で実践的討議に参加する。すべての当事者が参加し、自分の主張を掲げてそれを論証し、他の参加者の同意を得ようと努める。最後にすべての参加者が同意するに至る規範、その規範だけがだとうなものとして認められる」²¹というもので、ディスクルス(討議)原則(D原則)と呼ばれる²²。

実践的討議の参加者であるすべての当事者の同意を見出すことができるであろう規範のみが、妥当であるとの主張をなすことができる。

もう一つ大切な原則として、「みんなが決める規範

は、そこから出てくる影響がだれかの利益をも侵害せず、だれにとっても受け入れられるものでなければならない」²³があり、普遍化原則(U原則)と呼ばれる²⁴。

規範が妥当なものであるとして、各人の利害を満たすためにその規範の一般的遵守が行われたことから生じる成果や副次的効果は、すべての人が強制なくして受け容れることができるものでなければならない。

普遍化原則(U原則)においては、ディスクリスの参加者が「規範に従った場合どのようなことがもたらされるか」といった帰結について客観的に認識する能力だけでなく、結果として起こりうる副次的効果についても責任を負うということが期待されている。そして、参加者が、その帰結を内的かつ合理的に動機づけられ、受け入れた場合、行為を巡る規範の妥当性が承認され、とるべき行為(規範)の共有化が可能となるのである。

さらに、ハーバーマスは、ディスクリスを行う際には、反事実的に先取りされた理念として「理想的発話状況」が想定されており、この「理想的発話状況」は、ディスクリスの前提の単なる約束事ではなく、不可避の先行仮定であり、次の諸規則によって保持されるとして提示する²⁵。

【論理学的・意味論的レベル】

- (1・1) どの話し手も自己矛盾を犯してはならない。
- (1・2) ある対象aにある述語Fを適用せんとする話し手は、aとすべての有意な観点において同等な他のいかなる対象にも、Fを適用する用意がなければならない。
- (1・3) さまざまな話し手たちが、同一の表現をさまざまな意味において用いるということがあってはならない。

【相互了解のレベル】

- (2・1) すべての話し手は、自ら信ずることをのみ主張してよい。
- (2・2) 議論の対象となっていないような言明や規範を攻撃しようとするものは、そのための根拠を示さなければならない。

【理想的発話状況のレベル】

- (3・1) 言語=行為能力あるものすべての主体は、ディスクリスに参加してもよい。
- (3・2) a 誰もが、どんな主張をも問題化してよい。
b 誰もが、どんな主張をもディスクリスに持ち込んでよい。
c 誰もが、自分の立場や希望や欲求を表明してよい。

(3・3) どの話し手も、ディスクリスの内外を支配している強制によっては、(3・1)と(3・2)で確定された自分の権利を行使するのを妨げられない。

このように、「ディスクリスの参加者は論理レベル、相互了解レベル、理想的発話状況レベルの最小限の拘束を受けることになるが、これは誰もが『自由に』より良い論拠を求めていくことを可能にしていくために不可欠な拘束なのである」²⁶。

なお、討議と民主的決定に不可避の「多数決」の関係について、ハーバーマスは次のように述べている。

「多数決の原則は、可能性としては究極的に真理を志向する討議を通じての意見形成を、限られた時間で意思形成を行うべしとする強制力と両立させるための取り決めとして理解できる。議論の実践には多数決のほかにも制度上の安全対策(たとえば、根拠づけの強制、立証責任を分担するという規則、数次にわたる法案の読会など)が含まれており、討議理論の立場からすれば、多数決による決定は、こうした議論の実践と内的な関連を保っていなければならない。多数決による決定が成立したと認められるのは、問題の正しい解決を目指しつつも、それが決定を下さなければならないという圧力のもとで暫定的に打ち切られる討議の成果である以上、決定の内容は、合理的な動機にもとづいてはいるが誤っているかもしれない成果であると受けとめられる場合に限られる」²⁷。

つまり、「徹底した討議も、限られた時間の中で決定を下さなければならないという現実がある以上、多数決原理を受け入れざるをえない。しかしそれは、多数決による決定が誤っているかもしれないという認識を、討議に参加する人々が共有している場合に限られるというわけである」²⁸。

(3)話し合いの七つのルール

渡邊(2002)は、子供たちが取るべき行為をその理由を明確にしながら追求する話し合い活動を展開するためには、話し合い活動それ自体がルールに従って展開されなければならないとして、「コミュニケーション的行為理論」及び「ディスクリス倫理学」に依拠した「話し合いの六つのルール」を提示している²⁹。

ところで、普遍化原則(U原則)のところで述べたように、規範は取るべき行為を規定する。

したがって、規範に従ってなされた行為によって何か問題が生じたのであれば、「その場を構成している構成員によって規範の根拠の見直しが行われ、その規範が変更される」³⁰べきで、そのための話し合いがスムーズに行われるように、七つ目のルールとして「(7) 問題が生じたときには、もう一度話し合う」を設定するべきと考える。

【話し合いの七つのルール】

- (1) 誰も自分の意見を言うことをじゃまされてはならない。
- (2) 自分の意見は必ず理由をつけて発言する。
- (3) 他の人の意見にははっきり賛成か反対かの態度表明をする。その際、理由をはっきり言う。
- (4) 理由が納得できたらその意見は正しいと認める。
- (5) 意見を変えることができる。ただし、その理由を言わなければならない。
- (6) みんなが納得できる理由を持つ意見は、みんなそれに従わなければならない。
- (7) 問題が生じたときには、もう一度話し合う。

7. おわりに

「考え、議論する道徳」においては、立場や状況によって見方が異なったり、複数の道徳的価値が対立し、単一の道徳的価値だけでは判断が困難な状況に遭遇した際に、自分ならどのように行動するかを多面的・多角的に考えたり、多様な他者と議論・討論したりしながら内省・熟慮し、自らの考えを深めることが重要であることや「考え、議論する道徳」を実現することが道徳教育における「主体的・対話的で深い学び」を実現することにつながることを指摘した。

さらに、ハーバーマスの「コミュニケーション的行為理論」及び「ディスクール倫理学」に依拠しながら、「考え、議論する道徳」への質的転換を図るための「話し合いの七つのルール」を提案した。

なお、「モラルジレンマ授業」については、「『考え、議論する道徳』に適している」と指摘したのみで、今回の研究では詳しく触れることができなかった。

今後は、「話し合いの七つのルール」や「相互行為の発達段階」を踏まえた「モラルジレンマ授業」の在り方について研究を深めたい。

引用

- 1 荒木紀幸『ジレンマ資料による道徳授業改革－コールバーグ理論からの提案－』明治図書、1990、pp.108-109
- 2 同上書、p.144
- 3 ユルゲン・ハーバーマス、岩倉正博・藤澤賢一郎・徳永尚・平野嘉彦・山口節郎訳『コミュニケーション的行為の理論(中)』未来社、1985、p.23
- 4 同上書、p.24
- 5 同上書、p.46
- 6 田中朋弘「道徳の手続き的形式性とコミュニケーション」入江幸男・霜田求編『コミュニケーション理論の射程』ナカニシヤ出版、2000、p.23
- 7 同上書、p.23
- 8 朝倉輝一『討議倫理学の意義と可能性』法政大学出版局、

2004、p.116

- 9 同上書、p.116
- 10 田野武彦「『孤立』から『連帯』へーコミュニケーション的行為の理論に基づく自己形成的トポス(場)の再構築ー」兵庫教育大学修士論文、2000、pp.59-61
- 11 橋本直人「生活世界と合理化ーハーバーマスはウェーバーの悲観論を越えたかー」吉田傑俊・尾関周二・渡辺憲正編『ハーバーマスを読む』大月書店、1995、pp.99-100
- 12 野平慎二『ハーバーマスと教育』世織書房、2007、p.73
- 13 ユルゲン・ハーバーマス、三島憲一・中野敏男・木前利秋訳『道徳意識とコミュニケーション行為』岩波書店、1991、p.98
- 14 遠藤克彦『コミュニケーションの哲学ーハーバーマスの語用論と討議論ー』世界書院、2007、p.60
- 15 中岡成文『現代思想の冒険者たち ハーバーマス コミュニケーション行為』講談社、1996、pp.224-225
- 16 同上書、p.225
- 17 同上書、p.225
- 18 同上書、p.226
- 19 同上書、pp.226-227
- 20 同上書、pp.227-228
- 21 同上書、p.228
- 22 亀山純生「ディスクール倫理学とホッブズの問題構成ー倫理的〈私性〉への繋留と利己主義の合理的克服の可能性をめぐってー」吉田・尾関・渡辺編、前掲書、pp.155-156
- 23 中岡、前掲書、p.228
- 24 亀山、前掲書、p.156
- 25 ユルゲン・ハーバーマス、三島憲一・中野敏男・木前利秋訳『道徳意識とコミュニケーション行為』岩波書店、1991、pp.140-143
- 26 岡田敬司『コミュニケーションと人間形成ーかわりの教育学Ⅱー』ミネルヴァ書房、1998、p.225
- 27 ユルゲン・ハーバーマス、細谷貞雄・山田正行訳『公共性の構造転換(第2版)ー市民社会の二カテゴリーについての探求』未来社、1994、pp.xxxii-xxxiv
- 28 桂木隆夫『公共哲学とはなんだろうー民主主義と市場の新しい見方』勁草書房、2005、p.32
- 29 渡邊満「教室の規範構造に根ざす道徳授業の構想」林忠幸編『新世紀・道徳教育の創造』東信堂、2002、p.126
- 30 同上書、p.125

参考文献

- 1 教育再生実行会議「いじめの問題等への対応について(第一次提言)」2013
- 2 道徳教育の充実に関する懇談会「今後の道徳教育の改善・充実方策について(報告)ー新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるためにー」2013
- 3 中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」2014
- 4 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について(報告)」2016
- 5 文部科学省「中学校学習指導要領解説 道徳編」2008
- 6 文部科学省「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」2015